

# FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS: UN ESTUDIO DE CASO DESDE LAS TEORÍAS SUBJETIVAS DE FORMADORES Y FORMADORAS<sup>1</sup>

Jorge Catalán A  
Universidad de La Serena, Chile

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde fines del año 1997 se puso en marcha en Chile un plan de Fortalecimiento de la Profesión Docente, uno de los cuatro ámbitos contemplados por la Reforma Educacional. En este contexto, la universidad en la que se realizó el estudio es una de las 17 instituciones de educación superior seleccionadas por el Ministerio de Educación para financiar sus proyectos de Formación Inicial de Profesores.

El Proyecto que ha venido desarrollando desde entonces esta universidad se sustenta en seis ejes conductores, uno de los cuales considera la elaboración de nuevos planes y programas, acordes a los requerimientos de las políticas educacionales que orientan la actual Reforma.

La propuesta de innovación curricular establece roles y funciones de los profesores, principios orientadores para la formación de profesores, perfiles profesionales, objetivos de la formación y una estructura del plan de estudios. Sobre esta base, se comienza a reformular los planes y programas de las carreras de pedagogía (Berríos y otros, 1998).

En este contexto, la Carrera de Educación Parvularia elabora su nuevo Plan de estudios, sancionado en el año 2000, teniendo como propósito esencial "... la formación de un profesional autónomo, responsable, creativo, fomentando la independencia e individualidad de cada persona hacia máximos niveles de autenticidad y de autorrealización en el marco socio-histórico que le corresponda actuar y vivir" (Berríos y otros, 1998, 10). Tanto el enunciado de este propósito, como los principios orientadores y del perfil propuesto, permiten advertir un claro énfasis en la profesionalización del profesor.

Desde diversas perspectivas y estudios, pareciera que un aspecto crucial para un cambio genuino en el sistema educacional, pasa por la consideración del status profesional del profesor, el cual ha sido bastante cuestionado (Contreras, 1997; Abrile, 1994; Marcelo, 1995). La nueva propuesta de formación plantea explícitamente la necesidad de formar un profesional "reflexivo, crítico, autónomo, creativo..." (Berríos y otros, 1998, 13). Esto es concordante con otros planteamientos que relacionan la profesionalización con el logro de mayor autonomía y con la reflexividad (Ávalos, 1994; Magendzo, 1992; Marcelo, 1995; Contreras, 1997; Catalán, 1997 b) ; Soto, 2000).

La puesta en marcha de un plan de estudios conlleva múltiples desafíos y el logro de los objetivos de formación propuestos está sujeto a diversas variables. No cabe duda que entre las variables de mayor incidencia están las referidas a los propios actores de la formación.

---

<sup>1</sup> Proyecto financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de La Serena (DIULS), Chile.

Un actor clave es el cuerpo docente, encargado de ejecutar el proyecto de formación. Por otra parte, desde una perspectiva del llamado “paradigma del pensamiento del profesor” parece relevante relacionar lo que piensan los profesores con lo que se proponen hacer y con lo que efectivamente hacen o pueden hacer. Más allá de cuestionamientos actuales al paradigma, a los que se alude en la discusión de este artículo, la investigación desarrollada en torno al pensamiento del profesor tiene dos supuestos básicos que aún hoy parecen sustentables: a) los profesores son profesionales racionales que evalúan situaciones y toman decisiones, como lo hacen otros profesionales; b) la mayoría de las acciones de los profesores surgen de pensamientos y, de manera circular, las acciones también los afectan (Clark y Peterson, 1990).

Desde esta perspectiva surgen interrogantes como las siguientes:

- ¿De qué manera lo que piensan los profesores que forman educadoras de párvulos se relaciona con las prácticas para llevar a cabo la formación?.
- ¿Cuáles son las explicaciones que los docentes tienen para aspectos que parecen favorecer la consecución de los logros de formación, como para aquellos que pudieran dificultarla?.
- ¿De qué manera la reflexión acerca de los factores asociados al posible logro de los objetivos de formación podrá contribuir a una mayor toma de conciencia de dichos factores y tener alguna incidencia en la modificación de las prácticas?

El estudio del pensamiento del profesor se ha orientado en tres direcciones básicas: a) la planificación del docente, b) los pensamientos y decisiones interactivas y c) las teorías y creencias (Clark y Peterson, 1990). Interrogantes como las aquí planteadas parecen abordables desde la línea correspondiente a las “teorías y creencias”. Pese a la gran dispersión e imprecisión conceptual (Gallego, 1991; Rodrigo, 1993), es posible reconocer una elaboración teórica, en la que el concepto de “teoría subjetiva” parece tener un gran poder heurístico (Catalán, 1997).

Las *Teorías Subjetivas* son construcciones personales explicativas, de estructura argumentativa del tipo causa-efecto. Siendo particulares, hechas por los sujetos acerca de ellos mismos y de su contexto, les permiten interpretar y ponderar fundamentalmente sus relaciones con los otros. Estas teorías de carácter individual, participan de lo social, tanto en su comunicación como en su formación, sin por ello perder su condición de representaciones individuales. Las consideramos como susceptibles de ser tanto implícitas como explícitas. Operacionalmente, se las identifica con enunciados del tipo *si... entonces...* (Gordillo, 1991; Flick 1993; Catalán, 1997).

Asumiendo la relevancia atribuida al pensamiento del profesor en el ejercicio de sus roles y, más específicamente, la posible incidencia de las teorías subjetivas de los formadores en los procesos formativos que llevan a cabo, el problema a investigar contenido en las interrogantes ya expuestas, tiene como foco las teorías subjetivas de los docentes que forman Educadoras de Párvulos en una universidad regional chilena, de la zona norte del país.

El objetivo general de este estudio, se puede enunciar de la siguiente manera:

Describir e interpretar las teorías subjetivas que poseen los académicos (as) que imparten docencia en la Carrera de Educación Parvularia, con respecto a los factores que facilitan y que obstaculizan el logro de la formación de Educadoras de Párvulos en una universidad regional estatal chilena, teniendo como referente el Proyecto de Formación Inicial de Profesores en que se inserta.

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las teorías subjetivas de los formadores de Educadoras de Párvulos de la Universidad seleccionada, en torno a las condiciones existentes para el logro del Proyecto de Formación Inicial (FIP) en aspectos relacionados con los propios académicos, las alumnas, aspectos administrativos y recursos materiales.
- Confrontar las teorías sustentadas por los formadores para efectos de: Tipificarlas en cuanto teorías subjetivas; tipificarlas como factores facilitadores u obstaculizadores y las posibles relaciones entre ambos; analizar posibles correspondencias con quienes las sustentan; analizar la posibilidad de desarrollar un modelo explicativo general.
- Comunicar los hallazgos a los sujetos de la investigación y analizar con ellos las orientaciones para los procesos formativos que puedan desprenderse del estudio

## 2. MÉTODO

### *Diseño*

El estudio se realizó con un diseño de “estudio de caso”, de carácter descriptivo-interpretativo, con una aproximación metodológica cualitativa. Teniendo como propósito generar teoría desde la base (Glaser & Strauss, 1967), el estudio se orientó a generar algunas hipótesis referidas a las condiciones existentes para alcanzar los objetivos en la formación de Educadoras de Párvulos en una institución formadora específica, como también algunas orientaciones para futuras investigaciones y para analizar posibles cursos de acción.

### *Unidad de Análisis*

La unidad de análisis de esta investigación corresponde a los académicos y académicas que imparten docencia en la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de La Serena, ubicada en la IV Región Coquimbo, Chile, a unos 500 kilómetros al norte de la capital.

El número de sujetos participantes en las diversas modalidades de recolección de datos fue diferente. Una encuesta inicial se aplicó a la totalidad de los académicos que imparten docencia en la Carrera elegida, un total de 15 personas (2 hombres y 13 mujeres). Posteriormente se realizaron entrevistas en profundidad a cinco académicas, tres con jornada parcial en la Carrera (de un total de cinco. Una se encontraba con licencia médica y otra en perfeccionamiento fuera del país) y dos con contratos por hora (una educadora y una profesora de prestación de servicios). Finalmente, se realizó un grupo de discusión que contó con la presencia de seis académicas que concurren a la invitación hecha a la totalidad del equipo.

### *Fases del procedimiento de recolección y análisis de datos*

La metodología desarrollada para la recolección y análisis de datos tuvo las siguientes fases:

#### 1.- Fase exploratoria:

Esta fase contempló la elaboración de una encuesta abierta y la aplicación de ésta a la totalidad de docentes que se desempeñan en la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad elegida. La etapa culminó con el análisis de las encuestas, que consistió, básicamente, en la detección de aspectos que pudieran servir para orientar las entrevistas en profundidad.

#### 2.- Fase indagatoria:

Sobre la base de una sistematización de los resultados de la encuesta, se determinaron ámbitos en que se esperaba encontrar teorías subjetivas acerca de elementos facilitadores y obstaculizadores sustentados por los docentes. A partir de los análisis, se elaboraron las preguntas guías para la realización de entrevistas en profundidad a académicas de la Carrera, las que se transcribieron para su posterior análisis.

#### 3.- Fase interpretativa:

Las entrevistas transcritas se sometieron a análisis de contenido, apoyado en el programa computacional Atlas Ti. Los procedimientos de análisis empleados, en general se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la “grounded theory” (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990; Valles, 2000). Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial, en torno a elementos obstaculizadores y facilitadores; y codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo de cada entrevista, que condujo a la elaboración de un modelo explicativo tentativo de las teorías subjetivas del cuerpo académico como tal.

#### 4.- Fase de retroalimentación y síntesis:

En esta fase se formularon conclusiones preliminares y orientaciones para aprovechar los resultados en posibles intervenciones. Posteriormente, se convocó al equipo docente de la Carrera para comunicarles los hallazgos, recibir retroalimentación y propuestas, en una modalidad semejante a un grupo de discusión. Posteriormente se transcribió la sesión, se analizaron los contenidos y se incorporaron los aportes de los académicos, procediendo a realizar la síntesis final.

### 3. RESULTADOS

En general, los planteamientos del cuerpo académico en las entrevistas resultaron confirmatorios de los vertidos en la encuesta, favoreciendo una mayor profundización en las temáticas abordadas con anterioridad, lo que incluyó argumentaciones más elaboradas que en la fase anterior, permitiendo extraer algunos contenidos identificables como teorías subjetivas.

#### ***Aproximación descriptiva general***

*Profesores:* Las interpretaciones que hace el equipo docente son básicamente diferenciadas, según se trate de profesores con jornada parcial (media jornada) o con contratos por horas. Esto se da tanto en las percepciones acerca de cómo se lleva a cabo la formación inicial de la Carrera, como con respecto a su participación y compromiso. Mientras las académicas con mayor tiempo de contratación (jornada parcial) plantean que conocen el Programa y emiten juicios explicativos acerca de sus elementos básicos, sus obstáculos y sus elementos facilitadores; las académicas por horas (dentro de las que se podría incluir las que prestan servicios), dan cuenta de no poseer información suficiente; esto lo atribuyen, en primera instancia, al tipo de relación contractual que mantienen con la Universidad. Se sienten poco considerados y

eso lo asocian con una menor participación (a la vez inducida y reactiva) y con un menor compromiso. Las académicas con media jornada tienen una percepción confirmatoria:

*“...la gente que presta servicios, por ejemplo, la gente que presta servicios, salvo lo que tú manifestabas, que igual están menos comprometidos, están menos informados; también se sienten aislados”.*

*“Alguna de las dificultades ha sido la convocatoria a los profesores de otras especialidades que sirven a la carrera. Ahí hemos encontrado algunas dificultades de inasistencia a las reuniones, o sea nosotros citamos como carrera para distintos profesionales que atienden a los estudiantes de esta carrera y por diversas razones de tiempo, de clases, lo que sea, no concurren a la reunión.*

De otra parte, las académicas con mayor dedicación horaria (media jornada) manifiestan un mayor compromiso y participación (a pesar de varias restricciones externas), lo que les hace cifrar expectativas de éxito en el proceso formativo que se lleva a cabo, introduciendo cambios necesarios y posibles.

*Alumnas:* Desde la perspectiva del equipo docente, en las alumnas predomina un cierto desconocimiento respecto de su proceso formativo. Advierten disconformidad, insatisfacción, estiman que hay asignaturas innecesarias, pasividad:

*“Yo creo que ellas están un poco... a ver... cómo te diría.... un poco disconformes, pero quizás no es con la formación, es con el exceso de asignaturas, de horas por asignaturas encuentran algunas que son no tan fundamentales para su formación”.*

*“...incluso es más, cuando se les pide que participen, la verdad es que pocas estudiantes participan en opinar respecto del plan de estudios”.*

Sin embargo, atribuyen al FIP (Programa de Formación Inicial de Profesores), la facilitación de la investigación y participación, así también como el mejoramiento del lenguaje y variadas posibilidades de formación práctica. Se podría esperar, entonces, que la influencia del FIP fuese paulatinamente revirtiendo la situación actual de las estudiantes.

*Administración:* Probablemente el aspecto que concita mayor coincidencia en el pensamiento del cuerpo docente es, precisamente, la administración y su gravitación en las principales dificultades para cumplir con las expectativas del FIP. De manera sustantiva, las limitaciones las relacionan con la falta de organización y coordinación, las reducidas posibilidades de participación, dificultades en la comunicación, problemas de tiempo y espacios.

*“...tenemos la mejor intención de que hay que hacer cambios, pero el cambio requiere también momentos de organización que no están en nuestras manos poder resolverlos...”*

*“... no sabemos en realidad quién tomó las decisiones, nosotros no tuvimos acceso a las decisiones en torno a este proyecto y a lo mejor, a lo mejor, no sé, se puede haber desaprovechado, o ...bueno... quedó en un grupo muy pequeño de gente, es lo que yo siento, percibo”.*

*Plan de estudios:* Si bien el cuerpo académico reconoce aspectos positivos en el Plan de Estudios actual, como los antes mencionados, que incidirían favorablemente en las estudiantes, su implementación les ha permitido reconocer varios aspectos problemáticos, principalmente: el excesivo número de horas de clases, de asignaturas y de la pertinencia de algunas, dificultades en la oferta de electivos, problemas relacionados con las prácticas, referidos a su cantidad (que parece excesiva) ubicación en la malla, superposición con asignaturas:

*“Entonces yo siento, que en este momento, existe como una disociación entre la práctica propuesta por el FIP y la práctica propuesta por la carrera propiamente tal”.*

También se cuestiona la exclusión del seminario de título como requisito de titulación. Una Educadora señala, a propósito de la declarada intencionalidad de formar profesores investigadores:

*“Si pretendemos que haya un educador, un investigador, tiene que haber una instancia formativa también en ese sentido, no solamente teórica”.*

**Recursos:** Uno de los aspectos que parece claramente beneficioso del FIP es el notorio incremento de recursos, tanto en infraestructura como en equipamiento. No obstante, se considera que no siempre son utilizados o convenientemente aprovechados; ya sea por falta de tiempo, continuación de esquemas tradicionales o por falta de seguridad. Con todo, los recursos pueden parecer hasta justificatorios de la razón de ser del FIP:

*“En el caso nuestro, ganamos muchísimo con el FIP , porque tenemos un taller excelente, que no teníamos antes, hemos comprado montones de cosas para la Carrera.. Tenemos televisores, computadores, material, salas especiales para que las alumnas trabajen. Todo esto lo hemos comprado con el FIP, cosas que no teníamos nunca antes. Entonces, no nos conviene cambiarnos /.../ estamos contentos, eso eran algunos de los problemas que teníamos”.*

### **Elementos facilitadores y obstaculizadores**

Una síntesis interpretativa de lo que el cuerpo académico identifica como elementos facilitadores y obstaculizadores permite organizar a éstos de la siguiente manera:

Los elementos facilitadores apuntan a cuatro aspectos:

**Profesores:** Fundamentalmente su aporte se reconoce tanto en el compromiso contraído con el Proyecto FIP, la iniciativa evidenciada en su ejecución, así como los propios requerimientos que la implementación tiene con respecto al cuerpo académico.

**Plan de estudios:** En cuanto su constitución refleja preocupación por la enseñanza, por la incorporación de la investigación y por el aporte de electivos y prácticas, así como por competencias que pretende desarrollar en las estudiantes.

**Recursos:** Básicamente por la mayor disponibilidad de material didáctico y espacios para la enseñanza.

**Requerimientos de la implementación:** En sí éstos generan mayores posibilidades para opinar, para desarrollar nuevas iniciativas, mejorar la organización y alcanzar una mayor participación, favoreciendo también la crítica. Estos requerimientos encuentran en el equipo docente condiciones propicias para concretarse.

Los elementos obstaculizadores que aparecen se relacionan con tres aspectos básicos:

**Administración:** De manera predominante por las dificultades en la coordinación y participación.

**Las prestaciones de servicios:** Correspondientes a docencia impartida por académicos de otras especialidades o Departamentos, tanto por la rotación en quienes imparten cursos, como por la desvinculación con la Carrera y la heterogeneidad en la calidad del desempeño.

**Los tipos de contratos del equipo de la Carrera:** sólo jornadas parciales y de éstas la distinción clara entre profesoras media jornada y profesoras por horas.

Estos factores se traducen en obstáculos referidos a problemas curriculares, desconocimiento del Proyecto mismo y su ejecución y problemas de tiempos y espacios.

La conjunción de los elementos obstaculizadores provocaría sentimientos y reacciones negativos que incidirían en una baja en la participación y en una evaluación del FIP en forma menos positiva que lo esperable.

En síntesis, y en un enunciado identificable como teoría subjetiva elaborado por el analista en lo que podría ser una interpretación de segundo orden, la situación actual de la implementación del FIP en la Carrera podría explicarse de la siguiente manera: *Problemas de administración, prestaciones de servicios y tipos de contratos obstaculizan aspectos básicos para el desarrollo del FIP; entonces se producen sentimientos que reducen la participación y esto, a su vez hace que los juicios evaluativos sean menos positivos.*

La situación planteada por los elementos obstaculizadores es contrarrestada, en buena medida, por el efecto de los factores facilitadores. En términos de acciones que permitan la consecución de los objetivos del FIP, los obstaculizadores generan necesidades, así como los facilitadores generan posibilidades. Pese a que hay variables no controlables, o difíciles de controlar (como los problemas de administración central, las relaciones contractuales con la institución y las prestaciones de servicios), las expectativas de satisfacción de las necesidades que éstas imponen parecen cifrarse en la potencialidad de las variables controlables, o más controlables, por el cuerpo docente. Las variables no controlables son, en general, ajenas a la unidad académica, mientras que las controlables están asociadas, en primera instancia, a su equipo docente. Consecuentemente, las proyecciones se orientan a realizar acciones sobre aspectos modificables, asumiendo las limitaciones impuestas por factores menos controlables y promoviendo mayor compromiso y participación al interior de la Carrera. En conclusión, la implementación del FIP en la institución estudiada podría obedecer al modelo general que se presenta en la página siguiente.

### **Teorías subjetivas acerca del proceso de implementación del FIP**

La implementación del FIP lleva a las académicas, particularmente las con mayor tiempo de contratación, a establecer algunas relaciones de implicación relativamente explícitas, los que mediante procesos interpretativos pueden llevar a concluir que hay algunas teorías subjetivas dominantes:

Si somos pocas, si los profesores por horas no se comprometen lo suficiente - o no pueden hacerlo - y si tenemos problemas de administración, no tenemos otra alternativa que llevar a cabo el Proyecto con nuestros propios recursos en aquellos aspectos que sea posible.

*“...pero estamos partiendo de los 120 profesores que íbamos a las reuniones en el comienzo, entonces ¿dónde después se localizó el esfuerzo?... en lo personal, en poder hacer discusión al interior de la carrera, entendiendo de que algunas de esas discusiones son muy útiles, pero que no necesariamente se concretan en una acción producto de que esa decisión pasa por otros niveles donde nosotros no llegamos, pero la discusión está en el interior de la carrera y eso tenemos que reconocerlo que hubo un tiempo que no teníamos reuniones de discusión, pero que últimamente se han ido potenciando, se han ido realizando, yo diría que estos dos últimos años nosotros hemos tenido un trabajo más permanente de equipo, aunque todavía falta..”*

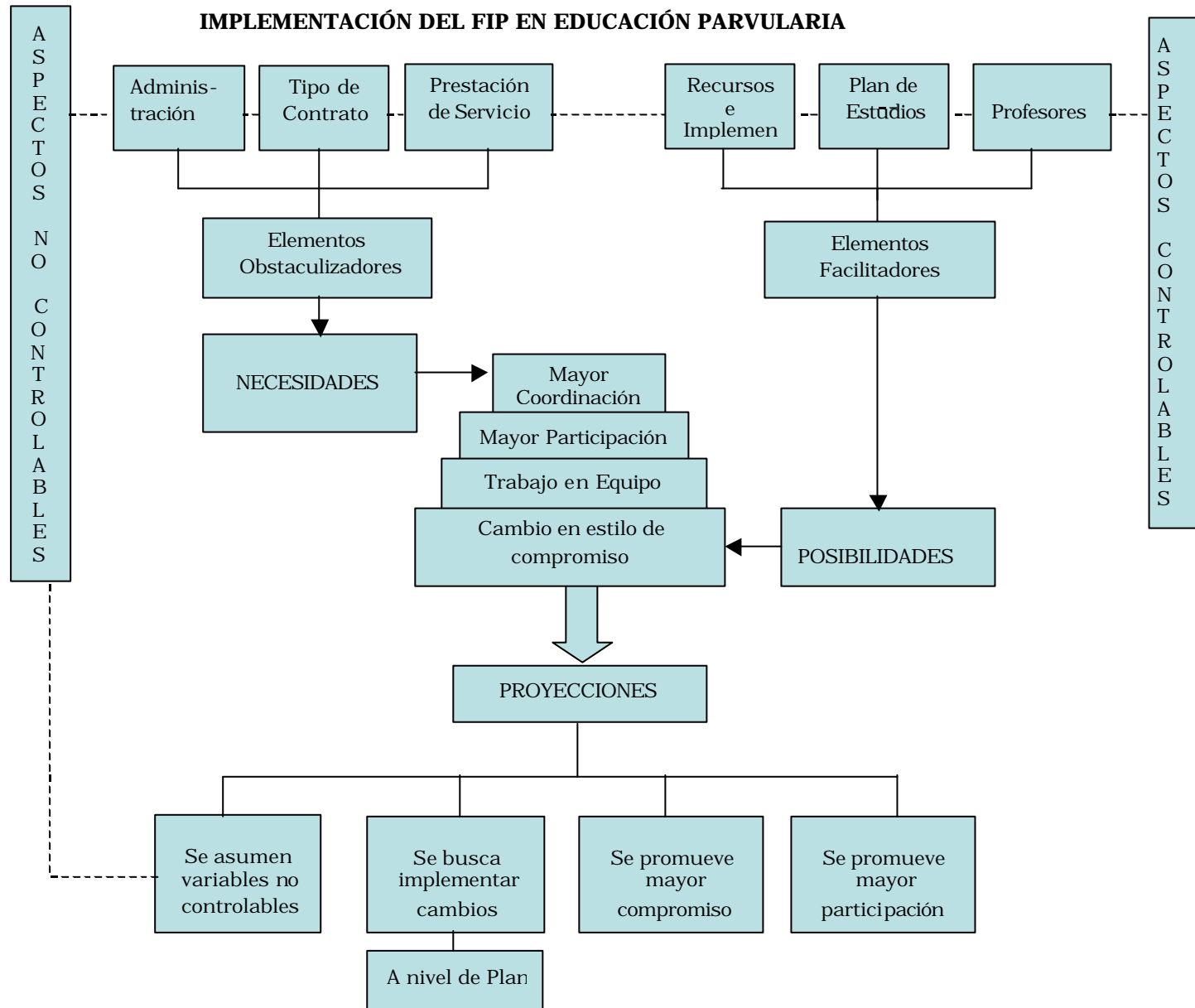
*“...tenemos unos profesores media jornada, puros profesores media jornada con una carga académica altísima que tenemos mucha voluntad, como fue se hizo este proyecto, a pura buena voluntad,*

*a puros ratitos y que nosotros estábamos en voluntad y estamos conscientes que hay cosas que tenemos que cambiar y que hay cosas que no hemos discutido...”*

- Si el Plan ha sido impuesto así, asumamos nuestra responsabilidad de implementarlo.
- *“Si hay alguna iniciativa a partir del Ministerio de Educación, esa iniciativa debe ser acogida por las distintas instituciones, y eso en el fondo es parte del rol y de las funciones de la Universidad”.*
- Puesto que el FIP existe, es necesario llevarlo a cabo del mejor modo posible, evitando así problemas mayores:
- *“Todas las carreras tienen que adaptarse al FIP, por supuesto, porque la cosa fue muy clara, cuando empezamos esto la carrera que no se acomodaba al FIP quedaba fuera del FIP, y quedar fuera del FIP significaba muchas cosas”.*
- Si los cambios, en general son buenos, el FIP en sí es bueno, siempre que exista compromiso con los cambios que requiere.

*“Tenemos que pensar que un cambio no significa sólo tener la voluntad de querer cambiar, sino que adoptarlo, pero a la vez también comprometerse para que realmente esos cambios sean decisivos y efectivos. O sea, yo no te puedo decir ¡sí, a mí me gusta que cambien las cosas! de palabra, sino que tengo que manifestar una actitud que me permita a mí también cambiar, o sea yo no puedo permanecer igual que hasta antes, tengo que modificar mi forma de ser en beneficio de lo que uno quiere lograr”.*







## 4. DISCUSIÓN

Una característica general de las entrevistas realizadas es la escasez de enunciados identificables formalmente como teorías subjetivas. De manera predominante, los juicios del cuerpo docente tienen una apariencia descriptiva. Las argumentaciones reconocibles son remitidas a aspectos muy específicos de las temáticas abordadas en las preguntas. Por una parte, esto puede interpretarse como una carencia de juicios explicativos y, por tanto, de teorías subjetivas; por otra, plantea la posibilidad de que la no explicitación demanda del analista la reposición de elementos de algún modo implícitos y subyacentes en el discurso. En este caso, ambas inferencias no son excluyentes. En primera instancia, el trabajo interpretativo consistió en la reconstrucción de las teorías subjetivas, más allá de la conciencia que los sujetos tuvieran de ellas. Teóricamente, se podría sostener, entonces, que hay predominio de un nivel “preteórico” en las representaciones de los sujetos de estudio (Catalán, 1997 a); es decir, fragmentos o esbozos de teorías subjetivas; no obstante, cabe levantar ciertas hipótesis generales acerca de cómo el equipo docente se plantea frente al foco del estudio (la implementación del FIP). La pertinencia de estas hipótesis, levantadas desde los datos, se confirma en la discusión de los resultados preliminares con las propias integrantes del cuerpo docente, instancia en que la interacción del grupo se tradujo en una complementación de explicaciones y en la formulación de juicios de carácter más propositivo.

La inclusión de una fase de retroalimentación, confirmó la posibilidad de contribuir gradualmente a la generación de enunciados explicativos de complejidad creciente, ratificando la conveniencia de la reflexión colectiva en la ampliación de la conciencia y en la búsqueda de alternativas de acción (Mena, Vizcarra y Catalán, 2001). Por otra parte, el proceso llevado a cabo por las académicas, en el que en forma explícita se proponen un plan de acción en la fase de retroalimentación y síntesis del estudio, parece apoyar la postura de la consistencia entre pensamiento y acción, con respecto a las tesis contradictorias de la consistencia versus la inconsistencia, recurrentes en estudios del pensamiento del profesor (Fang, 1996).

La reflexión posibilitó poner en común explicaciones acerca del propio papel de los formadores en el éxito del FIP. Adicionalmente, puso en evidencia la necesidad de evaluar las implicancias del FIP en aspectos no asumidos en su desarrollo como, por ejemplo, los requerimientos de recursos humanos para su implementación y la demanda del compromiso de las instituciones formadoras para desarrollar medidas y acciones que aseguren la continuidad y consistencia del proceso formativo y las posibilidades de poner en práctica las propuestas.

Si bien el estudio que se reporta está referido a la peculiar forma de representarse un proceso de formación inicial del cuerpo docente de una institución específica, y por tanto, sus resultados no son generalizables a otras instituciones; algunas conclusiones pueden tener un alcance que traspasa los límites de la unidad de análisis, contribuyendo al cumplimiento de la transferibilidad del estudio, como criterio de rigor científico a lograr en la investigación cualitativa. En efecto, los resultados obtenidos parecen confirmar la bondad de una iniciativa ministerial - la realización de proyectos FIP en el país - como una instancia de fortalecimiento de la formación docente, así como también la necesidad de optimizar su ejecución y de dar continuidad a la labor ya realizada.

Probablemente, el hallazgo más significativo sea la comprobación - digna de considerar en otras instituciones, especialmente en virtud de la mencionada transferibilidad - que en este caso las formadoras diferencian entre obstáculos, que corresponden a variables no controlables, y facilitadores, asociados a

variables controlables, como sería la contribución del equipo docente. Esto representa un rescate del propio poder como factor de cambio, a la vez que una demostración de autonomía, que aparece como un objetivo de esta institución formadora (Berríos, 1998; Soto, 2000). Es así como se puede hipotetizar que el desarrollo de la reflexividad de los profesores puede contribuir de modo sustantivo a la profesionalización de éstos (Catalán, 1997 a y 1997 b). La contribución a la profesionalización, podría estar dada por una mayor autonomía en la dimensión epistemológica que Marcelo (1995) asigna a este concepto, según la cual el fortalecimiento de la reflexión mejoraría las condiciones para analizar e interpretar situaciones, con su consecuente aporte a una mejor toma de decisiones, como rasgo distintivo de un auténtico profesional.

El estudio del pensamiento del profesor es de larga data, como lo demuestra la preocupación de Dewey por abordar sistemáticamente la reflexión de los profesores (1933, en Catalán, 1997a). Sin embargo, es en la década de los 70 que empieza a desarrollarse con fuerza lo que se denominó “paradigma del pensamiento del profesor”. La investigación realizada en esta línea ha estado traspasada por diversas tensiones relacionadas con los supuestos, problemas metodológicos y teórico-conceptuales; lo que seguramente ha incidido para que actualmente tal paradigma parezca superado por el enfoque del “conocimiento del profesor” que ha alcanzado mayor renombre en los últimos años, con una perspectiva que enfatiza más lo social y más los contenidos por sobre los procesos de pensamiento, incluyendo a éstos, generalmente como creencias, representaciones, constructos o teorías. Probablemente, los mayores cuestionamientos a los estudios del pensamiento del profesor son los que apuntan a las expectativas de cambio que puedan generarse a partir de ellos, tanto en la formación y la práctica docente, así como en el currículo (Feldman, 2001); sin embargo, diversos autores rescatan el poder de la reflexión para llevar a cabo procesos de cambio (Segovia y Bolívar, 1998; Montero, 2001; Kincheloe, 2001; Murillo, 2002; Marcelo, 2002).

La investigación que se reporta puede reafirmar esta postura, como también la relevancia de la continuidad de los estudios del pensamiento del profesor, reorientándolos de modo de contribuir a “reinventar la profesión” (Montero, 2001), contando para ello con la capacidad de tomar decisiones de los profesores, a la que se puede acceder enfatizando su propia indagación.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRILE DEVOLLMER, M. I.: Importancia social y efectos de una carrera docente. *Revista Pensamiento Educativo*, 14, [Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación], 1994, pp. 147-171.
- ÁVALOS, Beatrice: Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Revista Pensamiento Educativo*, 14, [Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.], 1994, pp. 13-50.
- BERRÍOS, María Lina (ed.): *La formación inicial de profesores Universidad de La Serena: una propuesta de innovación curricular*. La Serena, Universidad de La Serena, 1998.
- CATALÁN, Jorge: *La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores*. Tesis doctoral, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1997 (a).
- CATALÁN, Jorge: Los formadores de la reforma y la reforma de los formadores. En G. Urquieta (Ed.), *Caminos para la reforma*, Antofagasta, Universidad Católica del Norte, 1997 (b), 49 - 56.

- CATALÁN, Jorge: *Teorías subjetivas: de lo teórico a lo práctico, de lo individual a lo social, de la conservación al cambio*. Conferencia presentada en Jornadas de Psicología Educativa: La Psicología Educativa en Tiempos de Reforma. La Serena, Universidad de La Serena, 2000.
- CLARK, CH. & PETERSON, P.: Procesos de pensamiento de los docentes. En Wiitrock, Merlin: *La investigación de la enseñanza*, Vol. III. Barcelona, Piados, 1990.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- FANG, Z.: A review of research on teacher beliefs and practice. *Educational Research*, Vol.38 (N.º 1), Spring,1996, 47-65.
- FELDMAN, D.: *¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum?. El caso de los estudios sobre el pensamiento del profesor*. Ponencia presentada en 24ª Reunión anual, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, Brasil, 2001.
- FLICK, Uwe (ed.): *La perception quotidienne de la santé et de la maladie. Théories subjectives et représentations sociales*, Paris, L'Hartmann, 1992.
- GALLEGO, María José: Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de teorías y creencias de los profesores. En *Revista de Educación* (Nº 296). Madrid, 1991.
- GLASER, B.G. & STRAUSS, A.L., *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine, 1967
- GORDILLO, M. V.: La teoría implícita del orientador y sus repercusiones prácticas. En *Revista Española de Pedagogía*. Año XLIX (Nº 188, Enero-Abril), 1991, 105-122.
- KINCHELOE, José: *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro. 2001.
- MAGENDZO, Abraham. (1992). Ideas-fuerza en torno al proceso de formación de profesores. En Ruz, J. (Ed.) *Formación de profesores. Una nueva actitud formativa*, Santiago, Corporación de Promoción Universitaria, 1992, 69-72.
- MARCELO, Carlos: *El pensamiento del profesor*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1987.
- MARCELO, Carlos: Constantes y desafíos de la profesión docente. En *Revista de Educación*, Madrid (Nº 306), 205-242.
- MARCELO, Carlos: Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento, *Education Policy Analysis Archives*, Vol 10 (Nº 35). 2002, 34 págs..
- MENA, Isidora; VIZCARRA, Ruby & CATALÁN, Jorge.: (2001): *Estudio de impacto de una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas de enseñanza media*. Informe final. Proyecto FONDECYT Nº 1980610, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de La Serena., 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Reforma en marcha. Discurso del Ministro de Educación Sr. José Pablo Arellano Marín con motivo de la inauguración del año escolar 1997*. Santiago, República de Chile, Ministerio de Educación, 1997.

- MONTERO, Lourdes: *La construcción del conocimiento profesional docente*, Santa Fe, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 2001
- MURILLO, Paulino: Educación, sociedad y conocimiento. El peso de la realidad en el futuro de la formación. En *Rev. Perspectiva. Revista de los Centros de Profesorado de Andalucía*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Nº 4). Junio de 2002, 93 - 109.
- RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A. & MARRERO, J.: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor Distribuciones, 1993.
- SEGOVIA, José & BOLÍVAR, Antonio: Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional. *Revista de Ciencias de la Educación*, (Nº 176), Octubre-Diciembre 1998, 516 – 528.
- SOTO, María Hilda. (2000). *La profesionalización del docente y la educación permanente*, La Serena. Universidad de La Serena. Formación inicial de profesores. Documentos pedagógicos Nº 5, 2000.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J., *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, London, Dage, 1990.
- UNIVERSIDAD DE LA SERENA: *La formación inicial de profesores Universidad de La Serena: una propuesta de innovación curricular. Marco curricular*. La Serena, 1998.
- VALLES, Miguel: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 2000.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**